

Verfahren des biblischen Unterrichts auf dem Prüfstand

1 Der Ort unserer Fragen

Wer die religionspädagogische Literatur zum Bibelunterricht sichtet, gewinnt den Eindruck von Fülle und Vielfalt: Der Tisch der Klugheit ist reich gedeckt. Aber es sitzen nur wenige Leute an diesem Tisch, die mit Appetit essen! Im schulischen Alltag eilt der Bibelunterricht nämlich keineswegs von Erfolg zu Erfolg. Und wer Schulabgänger befragt, an welche Bibeltexte sie sich erinnern, welche Texte sie vielleicht sogar beeindruckt haben, stößt im Allgemeinen auf ausgedehnte Fremdheit gegenüber dem Buch der Bücher. – Wie lässt sich diese Diskrepanz verstehen? – Mit Sicherheit gibt es mehr als eine Ursache; zumindest drei Problemfelder überschneiden sich: Da sind zunächst schulische und pädagogische Zusammenhänge. Die Schule insgesamt hat Mühe mit dem Stellenwert klassischer Bildungsinhalte. Welche Rolle ein Kanon für Literatur, Musik, Kunst oder Geschichte in schulischen Lernprozessen spielen sollte, ist durchaus nicht gewiss. Und der problemorientierte Religionsunterricht hat indirekt dazu beigetragen, dass viele Lehrkräfte unsicher sind, welche biblischen Texte die Schülerinnen und Schüler kennen sollten. – Mit dieser curricular bedingten Unsicherheit verknüpfen sich veränderte Lernmuster heutiger Kinder und Jugendlicher: Wie gewinnen junge Leute Zugänge zur Literatur im Zeitalter des Internet? Welchen Rang können Textwelten beanspruchen, wenn sie in Konkurrenz stehen zu Bildschirmen und medial multiplizierten Bildwelten? Ist es demnach wahr, dass »postmoderne Kinder« anders lesen? Offensichtlich fällt es heutigen Kindern und Jugendlichen schwerer, sich von sperrigen Texten herausfordern zu lassen und mit ihnen zu ringen. – Ein drittes Problem scheint mir die Probleme des Bibelunterrichts noch zu verschärfen: Viele Männer und Frauen, die gutwillig und engagiert in die Bibel einführen wollen, konnten keine Hermeneutik erlernen und einüben, die zur Auslegung der Bibel in einer offenen – d.h. in einer nachkirchlichen – Gesellschaft befähigt. Bibelarbeit scheint mir unter binnenkirchlicher Verkürzung und unter kognitivistischer Engführung zu leiden. Grob vereinfacht entsteht dann folgende Konstellation: Lehrpersonen versuchen an Bibeltexten eine theologische bzw. kirchlich relevante Bedeutung zu erarbeiten, während Schülerinnen und Schüler ihre Lebenswirklichkeit längst nicht mehr von christlichen Kontexten her wahrnehmen und deuten.

Für diesen Beitrag dürfte damit feststehen: Bibelunterricht ist nicht gefährdet durch einen Mangel an methodischen Anregungen; eher misslingt er, wenn es keinen hermeneutischen Horizont gibt, der die Absichten der Lehrenden und das Klärungsbedürfnis der Lernenden produktiv verknüpft. Freilich ist hier viel in Bewegung geraten, und es könnte sein, dass sich dabei schon tragfähigere Konzepte für den Bibelunterricht abzeichnen. Ja, es scheint gegenwärtig so, als gehöre die Bibeldidaktik zu den umtriebigeren Sektoren der Religionspädagogik. An mehreren Brennpunkten lassen sich hoffnungsvolle Entwicklungen beobachten:

- Ausgedehnte und gut dokumentierte Beiträge zur Kindertheologie lenken den Blick auf die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche auf biblische Texte reagieren.¹
- Dem entsprechen auf theoretischer Ebene die Bemühungen, rezeptionsästhetische Ansätze in die Grundlegung einer Bibeldidaktik zu integrieren.²
- Korrelierend dazu wird nach dem Stellenwert fiktionaler bzw. narrativer Literatur für die Identitätsbildung gefragt.³

Aufs Ganze gesehen verschiebt sich dadurch die Aufmerksamkeit. Im Vordergrund steht nicht mehr die (theologisch-korrelative) Frage nach der Bedeutung des Textes für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Wichtiger wird die Frage, welche Identifikationsprozesse zwischen Bibeltext und den Lernenden möglich sind und wie diese Identifikationsprozesse eingebunden sind in die Suche der Schülerinnen und Schüler nach ihrer Lebensgestalt. (In diesem Ansatz ist als Prämisse enthalten, dass die Suche nach der Gestalt des eigenen Lebens auf kulturell vermittelte Traditionen und Interpretationsmuster angewiesen ist.)

Damit zeichnen sich einige Schlüsselfragen für die Didaktik und Methodik des Bibelunterrichts ab:

Wie erwerben Kinder und Jugendliche in postmodernen Gesellschaften ihr Weltverständnis und ihre (fragmentarische und jeweils revidierbare) Identität?

1 Gerhard Büttner und Martin Schreiner (Hg.), »Man hat immer ein Stück Gott in sich«. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, 2 Bde., Stuttgart 2004f; Anton A. Bucher u.a., »Im Himmelreich ist keiner sauer«. Kinder als Exegeten (Jahrbuch der Kindertheologie 2), Stuttgart 2003; Helmut Hanisch und Anton A. Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002.

2 Michael Fricke, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

3 Z.B. Barbara Schmitz, Die Bedeutung von Narratologie und Fiktionalität für die Schriftauslegung, in: Heinz-Günther Schöttler (Hg.), »Der Leser begreife!« Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte, Münster 2006, 137–149; Christoph Morgenthaler, Subjekt, Story und Tradition, in: Godwin Lämmermann u.a. (Hg.), Bibeldidaktik in der Postmoderne, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.

Welche Rolle spielen dabei kulturelle Traditionen, und welche Funktionen haben in diesem Fragehorizont literarische bzw. fiktionale Überlieferungen?

Welche Beiträge können Dialoge mit der Bibel zur Konstruktion eines Weltverständnisses und zur Identitätssuche Jugendlicher leisten?

Welchen Auslegungsrahmen braucht die Bibel als Literatur im Religionsunterricht, wenn kirchlich-theologische Interpretationsmuster ihre normative Kraft eingebüßt haben?

Welcher Rang kommt der Wirkungsgeschichte der Bibel in einem Religionsunterricht zu, der sich als Kulturhermeneutik versteht?

Wie wirken sich rezeptionsästhetische und konstruktivistische Ansätze auf die innere Form und die Methoden des Bibelunterrichts aus?

Rezeptionsästhetisch betrachtet stellt die Textbegegnung nämlich keinen linearen und einheitlichen Dialog zwischen dem Inhalt des Textes und dem kognitiven Bewusstsein des Lesers dar. Vielmehr wird in der Auslegung *ein Gespräch auf mehreren Ebenen* geführt. Partner dieses vielschichtigen Gesprächs sind auf der einen Seite die Leser mit den unterschiedlichen Segmenten des Gedächtnisses und des Bewusstseins und auf der anderen Seite der Text in seiner Vielschichtigkeit.⁴

2 Was leisten Methoden?

Jeder glaubt doch zu wissen, was Methoden sind, aber wie komplex der Sachverhalt ist, den wir als Methoden bezeichnen, deutet eine Definition von Hilbert Meyer an: *Unterrichtsmethoden sind Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.*⁵ – Aus der Perspektive der Lehrenden betrachtet sind Methoden demnach zunächst *Werkzeuge des Unterrichtens*, nämlich bewusst eingesetzte Verfahrensweisen, die einen Lernprozess initiieren, strukturieren und dessen Ergebnisse sichern. – Es wäre aber ein Missverständnis, Methoden in erster Linie als Werkzeugkasten in der Hand der Lehrperson zu betrachten. Denn mit der Methodenwahl weist der Lehrende sich selbst und den Lernenden Rollen zu und legt Muster der Interaktion fest. Vor allem zur Ausgestaltung dieser *kommunikativen Leistung von Methoden* tragen die Schülerinnen und Schüler aktiv und wesentlich bei.

Eine dritte Funktionsschicht tritt zutage, wenn wir eine Methode als einen *Modus der Weltaneignung* betrachten. Was so pathetisch klingt,

4 Franz W. Niehl, *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege*, München 2006, bes. 69–89; Joachim Theis, *Die Bibel verstehen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart/Berlin/Köln 2003.

5 Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden I*, Frankfurt a.M. ⁵1987, 45.

bedeutet einfacher ausgedrückt: Mit jedem methodischen Arrangement wird auch eine Beziehung zwischen dem Lerninhalt und den Lernenden hergestellt.

Dazu ein Beispiel: Ein Biologielehrer bringt Ameisen mit in den Unterricht, und die Schülerinnen und Schüler können sie in durchsichtigen Gefäßen genauer beobachten. Sie halten ihre Beobachtungen fest; und am Ende der Unterrichtsstunde bringen sie die Ameisen wieder in den Schulgarten zurück und lassen sie dort frei. – Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler: Tiere sind keine Verbrauchsmaterialien für den Unterricht. Sie werden sorgsam behandelt und der Natur wieder zurückgegeben. Somit gewinnen die Kinder nicht nur Einsichten über Ameisen; sie üben ein Verhältnis zur Natur ein: Sie erlernen an einem nahe liegenden Beispiel (und ohne dass der Begriff fallen muss) Ehrfurcht vor der Schöpfung.

Wer an den schulischen Alltag denkt, kann ohne Mühe eine vierte Funktion von Methoden entdecken, die am Rande der politischen Korrektheit ihren Segen entfaltet: In vielen Situationen können Methoden helfen, destruktive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern zurückzudrängen und einen geregelten Verlauf des Unterrichts halbwegs zu sichern.

Mit diesem Vorverständnis lässt sich nun wohl erörtern, was Methoden im Bibelunterricht leisten können. Dabei beschränke ich mich allerdings auf die Arbeit mit Texten der Bibel. (Methoden des bibelkundlichen Unterrichts werden nicht bedacht.) Hier sind grundsätzlich drei didaktische Positionen möglich: textorientierte Zugänge, wirkungsgeschichtliche Zugänge und leserorientierte Zugänge. Weil der rezeptionsästhetische Ansatz einerseits noch ungewohnt und zum anderen zukunftssträchtig scheint, liegt der Akzent der folgenden Ausführungen auf jenen Methoden, die für den Dialog zwischen dem Bibeltext und den Lernenden besonders bedeutsam sind.

3 Welche Methoden braucht der Bibelunterricht?

Man unterschätzt leicht die Komplexität der Lernprozesse, die wir unter dem harmlos klingenden Stichwort »Bibelunterricht« zusammenfassen. Ein genauerer Blick auf die erforderlichen Methoden kann uns dafür die Augen öffnen. Gebraucht werden nämlich Methoden,

- die auf die Begegnung mit dem Bibeltext vorbereiten,
- die eine eindrucksvolle Begegnung mit dem Bibeltext gewährleisten,
- die ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche ausdrücken, wie der biblische Text auf sie wirkt,
- die helfen, die Struktur eines biblischen Textes besser zu erfassen,
- die Verknüpfungen zwischen der Erzähl- und Bildwelt des biblischen Textes und der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen und zu einem Dialog über die offenkundigen Differenzen einladen,

- die einen Dialog mit zentralen Zeugnissen der Wirkungsgeschichte eines biblischen Textes begünstigen,
- die Kinder und Jugendliche ermutigen, sich eigenständig mit dem Bibeltext auseinanderzusetzen,
- die Bibelkenntnis und Kenntnis von biblischen Texten systematisch sichern und erweitern.

4 Phasen der Textbegegnung und zugehörige Methoden

Es wirkt realitätsfremd, wenn in der Weiterführung dieses Ansatzes acht Phasen der Textarbeit unterschieden werden. Denn kaum jemand wird auf die Idee kommen, die Arbeit mit einem bestimmten Bibeltext in acht Phasen zu planen. Zudem kennt der reale Unterricht fließende Übergänge; und oft gewinnt er seinen Glanz aus dem Unvorhergesehenen und Ungeplanten. Stellt man dies in Rechnung, dürfte es für eine analytische Betrachtung dennoch hilfreich sein, sich an formal deutlich abgrenzbaren Phasen der Textarbeit zu orientieren:

1. Phase: Zum Bibeltext hinführen

Verbreitet sind mindestens drei Formen der Hinführung: Man gibt Sachinformationen, die das Textverständnis erleichtern; man erzählt eine Ursprungssituation, in der der biblische Text entstanden sein könnte; oder man führt über eine Problemgeschichte (oder einen Konflikt) zum Streitwert des biblischen Textes hin. – Das zweite und dritte Verfahren bergen ein Risiko: Wenn mit der Hinführung ein Schlüssel zur Deutung der biblischen Erzählung geliefert wird, entsteht leicht eine Plausibilitätsfalle: Dann passt der Schlüssel genau ins Schloss, und der Bibeltext scheint nur noch zu bestätigen, was vorher als Deutungsmuster angeboten wurde. – Diese Gefahr ist wesentlich geringer, wenn etwa ein Bild, das auf den Bibeltext neugierig macht, zur Hinführung gewählt wird. Geeignet sind dafür Bilder, die Fragen stellen und Ratlosigkeit auslösen, und darunter besonders solche Bilder, die sich erst durch die Kenntnis des Bibeltextes erschließen lassen.

2. Phase: Präsentation des Bibeltextes

Es ist möglich, Schülerinnen und Schülern eine kopierte Seite aus einer Gesamtbibel vorzulegen mit der Aufforderung: Lest den mittleren Abschnitt gründlich durch und streicht an, was ihr nicht versteht! – Möglich ist es, aber nicht empfehlenswert. Denn mit diesen und ähnlichen Präsentationsformen wird der Bibeltext abgewertet. Der Königsweg der Präsentation ist das Erzählen (textgetreue Nacherzählung oder freie Nachgestaltung). Doch wer das Loblied des Erzählens singt, darf nicht übersehen, dass das anschauliche und eindrucksvolle Erzählen nicht mehr zu den selbstverständlichen Fertigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer gehört. (Wo lernen sie es? – An Hilfen fehlt es nicht: Erzählbücher zur Bibel,

aber auch Kinderbibeln bieten den Lernwilligen Vorlagen, und auch methodische Handbücher könnten weiterhelfen.⁶⁾ Dennoch scheuen sich viele Lehrpersonen, vor einer Klasse frei zu erzählen. Für sie bieten sich zumindest zwei Alternativen an: Den kindgerecht bearbeiteten Text ausdrucksstark vorlesen oder ihn über einen Tonträger einspielen. – Von einer reizvollen Alternative berichtet Thomas Staubli: Er gibt den Lernenden eine kleine Schriftrolle mit einem (Doppel-)Vers aus dem Buch Leviticus, und die Kinder sollen als »Schriftgelehrte« dazu einen Kommentar schreiben.⁷ – Dieses Verfahren ähnelt dem schrittweisen Lesen (der »Göttinger Stufentechnik«), auf das Horst Klaus Berg hinweist.⁸ Schrittweise – vielleicht Satz für Satz – wird den Lernenden ein biblischer Text bekannt gemacht. Dann wird gesammelt, was ihnen aufgefallen ist; die Hörer nennen die Gefühle, die der Text bei ihnen auslöst, und die Assoziationen, die er wachgerufen hat.

Was soll mit der Präsentation eines Bibeltextes erreicht werden? – Nach unseren bisherigen Überlegungen könnte hier ein vielschichtiger Prozess in Gang kommen. Kognitiv lernen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Textes kennen. Und schon das kann schwierig genug sein. Wichtiger aber: Der biblische Text lädt ein zu unterschiedlichen Formen der Identifikation. Deshalb soll der biblische Text so präsentiert werden, dass Kinder und Jugendliche Lust haben, sich in ihn hineinzudenken, Atmosphäre und Stimmungen zu erfassen, mit den handelnden Personen mitzufühlen ... – Es verdienen also jene Methoden der Präsentation den Vorzug, die den literarischen Wert, ja die emotionale Kraft der Bibel erlebbar machen; Methoden, die Nachdenklichkeit auslösen und zur Identifikation einladen und die dem kulturellen und religiösen Rang der Bibel gerecht werden.

3. Phase: Die Wirkung des Bibeltextes erfassen

In dieser Phase geht es darum, dass das vielstimmige Gespräch zwischen dem Text und den Lesern, das gerade begonnen hat, wahrgenommen wird – von den Lehrenden, aber auch von den Lernenden untereinander. – Genauer: Es geht darum, dass die Rezeptionsmuster der Kinder oder Jugendlichen deutlich werden. Welche kognitiven Dissonanzen werden erkennbar? Welche Verknüpfungen deuten sich an zwischen den Geschichten der Leser und dem biblischen Text? Welche Bilderinnerungen ruft der Text wach? Welche Wert- und Ordnungsmuster werden infrage

6 Gottfried Adam, Erzählen, in: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen ²1996, 137–162; Franz W. Niehl, Erzählen, in: Ludwig Rendle u.a., *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2007, 165–174.

7 Thomas Staubli, Kinder als Tora-Gelehrte am Beispiel von Levitikus 19,3–18, in: Gerhard Büttner und Martin Schreiner (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie*. Sonderband 1: Altes Testament, Stuttgart 2004, 137–146.

8 Horst Klaus Berg, Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam/Lachmann, *Methodisches Kompendium*, 163–186, hier: 168.

gestellt? Und nicht zuletzt: Wie unterschiedlich wird der Text von den verschiedenen Mitgliedern der Lerngruppe wahrgenommen? – Fruchtbar kann diese Phase nur dann werden, wenn in der Lerngruppe eine Atmosphäre der Achtsamkeit entsteht, in der unzensurierte Äußerungen möglich sind.

Bewährt haben sich dafür eine Reihe von Methoden:

Spontane Eindrücke sammeln. – Wenn die Lernenden mit dieser Methode vertraut sind, ist es möglich, dass der biblische Text erzählt wird und dass nach einer kurzen Stille sich Schülerinnen und Schüler – ohne ausdrückliche Aufforderung – zum Text äußern. Wenn bei diesem Verfahren die Gefahr besteht, dass sich immer wieder dieselben wortgewandten Schülerinnen und Schüler melden, hilft eine andere Methode: Schreibt auf, was euch zu dem Text einfällt!

Fragen an den Text stellen. – Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen an den Text. Dabei kann es vorkommen, dass vorwiegend Sach- und Verständnisfragen gestellt werden. Diese Konzentration auf kognitive Verstehensprobleme entfällt weitgehend bei einer Variante, die das Frageinteresse auf die Personen des Textes lenkt. Beispielsweise zu Genesis 3 und 4: Was möchtest du Kain fragen? – Was möchtest du Gott fragen? (mündlich oder schriftlich; in Einzel- oder Gruppenarbeit möglich. – Literaturdidaktisch betrachtet treten damit auch die Leerstellen des Textes in den Blick.)

Unmittelbar nach dem Hören Bilder malen. – Lehrerinnen und Lehrer, die vertraut sind mit der Bildsprache der Kinder, können gerade bei Grundschulkindern viel erfahren aus der Art und Weise, wie Kinder einen Bibeltext bildlich gestalten. Welche Szene wählen sie aus? Welche Konstellation der Figuren stellen sie her? Was sagen Körpergestalt, Größenverhältnisse? Wie wirken die Farben? Usw. – Über den Eindruck der Lehrperson hinaus helfen die Erläuterungen, die die Kinder selbst zu ihren Bildern geben.

Stummer Dialog mit dem Text. – Dazu ein Beispiel aus der gymnasialen Oberstufe: Der Lehrer liest langsam – Satz für Satz – die Geschichte vom Verlorenen Sohn. Die Schüler sollen, während sie zuhören, aufschreiben, welche Bilder die einzelnen Aussagen des Textes in ihnen wachrufen. – Danach Rundgespräch über die Bildassoziationen.

In der Auswertung derartiger Schülerbeiträge wird im Allgemeinen deutlich: Wenn sich Schülerinnen und Schüler über den Bibeltext äußern, sagen sie auch viel über sich selbst, über ihre Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und zu deuten. Dann ist es hilfreich, wenn der Unterrichtende mit analytischem Ohr hören kann: Welche Vorverständnisse vom Bibeltext (vielleicht auch: von Gott, von Christus ...) sind wirksam? Welche Rollenzuweisungen nehmen die Schülerinnen und Schüler vor? Welche Selbstaussagen machen sie? Welche Ängste werden artikuliert? Welche Erwartungen und Hoffnungen? Etc.

Deshalb ist es wünschenswert, dass die spontanen Reaktionen in einem Unterrichtsgespräch besprochen und eingeordnet werden – was durchaus

nicht heißt: beurteilt und bewertet. Im Idealfall lernen die Schülerinnen und Schüler dabei nämlich nach und nach zu begreifen, wie sie auf einen Bibeltext reagieren, wie sie ihn verstehen. Sie kommen ihrem eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster auf die Spur. Zugleich wird der Dialog erweitert: Über ihre unterschiedlichen spontanen Reaktionen auf den Text kommen die Schülerinnen und Schüler miteinander ins Gespräch. Und damit kann einer vom andern lernen und zugleich über den andern.

4. Phase: Textanalyse

Zur Erweiterung und Vertiefung des Textverstehens, zur Vergewisserung auf dem Auslegungsweg und oft auch als Korrektur subjektiver Wahrnehmung des Bibeltextes sind Textanalysen unentbehrlich. Durch die Textanalyse werden die Bauformen des Textes durchsichtig. – Zwei Analysewege bieten sich für die Schule an: Die sprachliche Morphologie des Textes kann untersucht werden (Laute und Klänge; Wörter; Sätze; Struktur des Textes, darunter auch Stilmittel); bei narrativen Texten kann die Erzählstruktur erhellt werden (literarische Gattung; Erzähler/Erzählhaltung; die Akteure und ihre Beziehungen untereinander; Handlung und Figurenrede; Zeiten, Orte und Räume; Werte und Wertungen; Ausgangs- und Endsituation; Unbestimmtheit und Leerstellen; Dialog mit dem Leser bzw. Position des impliziten Lesers). Dabei sind oft Methoden der Visualisierung eine große Hilfe (Textsoziogramm, grafische Darstellung der Interaktionen zwischen den Handlungsträgern etc.).

Analysen dieser Art sind keine literaturdidaktischen Spielereien. Vielmehr erfüllen sie eine wichtige Aufgabe: Sie ermöglichen die Überprüfung von Deutungen durch die Rückfrage an den Text. Dadurch lassen sich auch Interpretationen, die der Textgestalt widersprechen, begründet als falsch zurückweisen. Deshalb sollte die Textanalyse in der Vorbereitung des Bibelunterrichts eine wichtige Rolle spielen; sie gibt dem Unterrichtenden Sicherheit. Bei jüngeren Schülerinnen und Schülern werden textanalytische Einsichten eher punktuell den Unterricht bestimmen, während bei Jugendlichen – insbesondere im gymnasialen Religionsunterricht – zunehmend Einsichten der Textanalyse methodisch erhoben und in die Interpretation des Bibeltextes stützend einfließen sollten.

5. Phase: Dialog mit dem Text

Diese Phase greift auf und führt spiegelbildlich fort, was in der dritten Phase angebahnt wurde. Wieder geht es um die Beziehung zwischen den Bild- und Erzählwelten, zwischen den Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler und dem biblischen Text.

Aber die Fragerichtung hat sich geändert. Jetzt konzentriert sich der Unterricht auf die Frage: Wie werden die kognitiven und emotionalen Dissonanzen zum *Movens* für einen offenen Dialog mit dem Text? – Wel-

che Widerstände gehen vom Text aus, und welche Lernprozesse werden dadurch möglich? Welche Wertvorstellungen geraten in Bewegung und wollen geklärt werden? Welche Ängste und welche Hoffnungen hebt der biblische Text ins Bewusstsein? Und dabei stellt sich immer wieder die Frage: Wie können die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler überprüft und erweitert werden im Gespräch mit dem biblischen Text? Es werden dabei Reifungsprozesse auf mehreren Ebenen angestoßen – und zugleich verändert sich die Wahrnehmung des Bibeltextes.

Wenn diese Entwicklung in Gang kommen soll, dann ist ein zielgerichtetes fragend-entwickelndes Verfahren, das zu einer (theologischen) Bedeutung des Textes führen soll, eher unangemessen. Anzustreben ist vielmehr ein umkreisendes Verstehen; es verlangt geradezu ein maieutisches Unterrichtsgespräch, das Nachdenklichkeit begünstigt und das alle Beteiligten – auch die Lehrperson – einlädt, ihre bisherigen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu überprüfen. So wird der Text zum »Selbstobjekt«. Das bedeutet: Im biblischen Text begegnen die Schülerinnen und Schüler sich selbst, gespiegelt in der fremden Gestalt des Textes. Am Widerstand, den er leistet, kann bearbeitet werden, was an Reifungsprozessen und an Entwicklungsaufgaben ansteht.

Wer Lernprozesse dieser Art gestalten will, wird oft merken, dass sich dabei die Rolle des Lehrenden verändert. Er wird eher zum Prozessbegleiter. Und mancher sieht sich vielleicht dadurch herausgefordert, das eigene Gesprächsverhalten zu überprüfen und weiterzuentwickeln. (Glücklicherweise stellen die Kommunikationswissenschaft und das von Ruth Cohn entwickelte Programm der Themenzentrierten Interaktion – TZI – hierfür eine Fülle von Anregungen und Hilfen bereit.⁹)

6. Phase: Ein Gespräch führen mit Zeugnissen der Wirkungsgeschichte

Kein anderes Buch der Weltliteratur hat eine so reichhaltige Wirkungsgeschichte wie die Bibel. Bilder, Karikaturen, Werbespots, literarische Bearbeitungen, Popsongs, Kirchenlieder, Filme, Opern und Musicals bieten einen überquellenden Vorrat an Gestaltungen. Und der Religionsunterricht könnte welthaltiger und erfahrungsnäher werden, wenn er das Gespräch mit der Wirkungsgeschichte der Bibel intensiver betriebe. In solchen Dialogen geht es nicht darum, Bildungswissen anzuhäufen. Ziel der Gespräche mit der Wirkungsgeschichte ist es vielmehr, die eigene Wahrnehmung zu erweitern und am kulturellen Dialog mit der Bibel teilzunehmen. Konkreter heißt das: Wie erweitert ein Dokument der

9 Johannes F. und Martina Hartkemeyer, *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*, Stuttgart 2005; Ruth C. Cohn, *Es geht ums Anteilnehmen*, Freiburg ²1993. Ruth C. Cohn und Christina Therfurth, *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*, Stuttgart 1993; Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden*. 3 Bde., Reinbek 1981–1998; Christian-Rainer Weisbach, *Professionelle Gesprächsführung*, München 2001.

Wirkungsgeschichte unseren Blick auf den biblischen Text? Welches Potenzial des Textes legt es frei, und welche Denkanstöße gehen davon aus? – Methodisch bietet sich hier ein Spektrum von Text- und Bildvergleichen an, darunter auch Methoden der kreativen Arbeit mit Texten und Bildern.

7. Phase: Kreative Auseinandersetzung mit dem Bibeltext

Das Beziehungsgeflecht zwischen Jugendlichen und dem Bibeltext wird dichter, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Phantasie und ihre Erfahrungen in das Gespräch mit dem Bibeltext einbringen können. – Die Palette der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ist außerordentlich breit.¹⁰

Nur einige Farben dieser Palette seien genannt: Eine Textfortsetzung schreiben; einen Bibeltext perspektivisch neu erzählen; Pro- und Contra-Debatte über das Verhalten einer biblischen Erzählfigur; neue Gleichnisse und Anti-Gleichnisse schreiben; Aktualisierung eines biblischen Textes; gegenständliches und ungegenständliches Malen; Ytongplastik zu einer biblischen Figur anfertigen; ein Tableau stellen; eine biblische Erzählung pantomimisch darstellen; einen Rap-Song zu einer biblischen Erzählung schreiben und aufführen; Interviews zu einem Bibeltext durchführen und auswerten; biblischen Erzählfiguren einen Brief schreiben; das Tagebuch des Verlorenen Sohnes verfassen etc.

Was in der vorigen Phase als überwiegend rezeptives und analytisches Lernen an Zeugnissen der Wirkungsgeschichte dargestellt wurde, gewinnt nun einen neuen Akzent: Die Schülerinnen und Schüler schreiben jetzt selbst die Wirkungsgeschichte der Bibel weiter. Praktisch bietet es sich daher an, den Dialog mit der Wirkungsgeschichte und die kreative Bearbeitung eines Bibeltextes miteinander zu verknüpfen. Maler, Schriftsteller und Komponisten liefern Modelle, wie man schöpferisch mit der Bibel umgehen kann – und heutige Schülerinnen und Schüler geben ihrem Welt- und Selbstverständnis Ausdruck im Dialog mit einem biblischen Text und seiner Wirkungsgeschichte. Damit sind günstige Voraussetzungen geschaffen für handlungsorientiertes Lernen in überschaubaren Projekten.¹¹ Und ähnlich wie bei Zeugnissen der Wirkungsgeschichte sind Schülerarbeiten zu sichten und vielleicht auch zu bewerten mit den Fragen: Wie verändert die neue Gestaltung unseren Blick auf den biblischen Text? Wie erweitert sie unsere Wahrnehmung? Welche Veränderungen des Bewusstseins oder des Lebensgefühls lassen sich daran ablesen?

10 Matthias Hahn, Handlungs- und produktionsorientierte Zugänge zu biblischen Texten im Religionsunterricht, in: Gottfried Adam u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin 2007, 183–191; Franz W. Niehl und Arthur Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.

11 Wolfgang Konukiewitz und Hilbert Meyer, Handlungsorientiertes Lernen und Projektarbeit, in: Gottfried Bitter u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 511–514.

8. Phase: Festigung und Sicherung der Bibelkenntnis

Ein allgemein bekanntes Kennzeichen unserer Zivilisation ist die Überflutung mit Reizen und Freizeitangeboten. Welche Chancen gibt es dann, dass Kinder und Jugendliche einen Fundus von biblischen Texten erwerben, der sie auf Dauer begleitet? Dies ist nicht nur ein romantisch-naives Wunschbild, sondern ein geradezu notwendiges didaktisches Postulat: Wie sollen aufbauende Lernprozesse im Religionsunterricht möglich sein, wenn es keine Basistexte gibt, die als immer wieder verwendetes Verweisungssystem das religiöse Lernen stabilisieren? – Aber zwischen dem Desiderat und der Realität klafft ein breiter Graben. Dennoch: Das ausdrucksvolle Lesen oder Nacherzählen kann gezielt geübt werden; biblische Texte können memoriert und auswendig gelernt werden (wenn nicht die ganz Perikope, so doch ein oder zwei Kernsätze); mit jüngeren Schülerinnen und Schülern kann man eine kalligraphisch gestaltete Sammlung der behandelten Bibeltexte anlegen; eine »Vorlesestunde« kann mit spannenden Geschichten der Hebräischen Bibel vertraut machen. – Ertragreich sind diese und andere Verfahren aber nur dann, wenn die Bibel auch für die Lehrpersonen ein Buch ist, auf das sie sich in ihrem theologischen Denken und in ihrem Unterricht immer wieder beziehen. – Ob das wohl so ist?

Franz W. Niehl war bis 2004 Leiter des Katechetischen Instituts des Bistums Trier.